



Revue internationale d'éducation de Sèvres

64 | décembre 2013
Les espaces scolaires

Éducation, architecture et société

Réflexions sur l'histoire de la construction scolaire en Israël

Education, architecture and society. Reflections on the history of school construction in Israel

Educación, arquitectura y sociedad. Reflexiones sobre la historia de la construcción escolar en Israel

Reut Gordon

Traducteur : Robert Elbaz et Marie-José Sanselme



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3623>

DOI : 10.4000/ries.3623

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2013

Pagination : 105-118

ISBN : 978-2-85420-601-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Reut Gordon, « Éducation, architecture et société », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 64 | décembre 2013, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3623> ; DOI : 10.4000/ries.3623

Éducation, architecture et société

Réflexions sur l'histoire de la construction scolaire en Israël¹

Reut Gordon

L'examen de l'histoire de la construction scolaire en Israël fait apparaître un lien étroit entre les idéologies politiques et sociales, les politiques économiques, les concepts administratifs et la conception architecturale des bâtiments scolaires. Des collaborations multiples, associant professionnels de l'éducation et communautés, avaient permis d'élaborer les solutions architecturales souhaitées. Au fil des années, le passage de la planification de bâtiments particuliers répondant aux besoins d'une communauté spécifique et de son environnement à la planification et la construction industrielle d'écoles standardisées a exclu les professionnels de l'éducation et les utilisateurs finaux de toute implication dans le processus de planification architecturale.

Bien que la région ait été sous domination ottomane de 1516 à 1918, la construction d'écoles n'y commença qu'à la fin du XIX^e siècle, à la suite de lois sur l'éducation promulguées en 1809 et de la mise en place de l'éducation obligatoire en 1869. Durant la dernière année de la domination ottomane civile, juste avant la Première Guerre mondiale – et en dépit de cette législation éclairée, seuls étaient scolarisés de façon organisée 10 % des enfants, pour l'essentiel des garçons d'âge primaire qui étudiaient dans des mosquées et des institutions dirigées par des missions chrétiennes. La population juive locale était aidée par les juifs européens qui, en réaction aux activités missionnaires, avaient créé des organisations qui fondèrent des écoles essentiellement destinées aux familles les plus pauvres. Ces organisations étaient le reflet d'une grande variété pédagogique dans les différentes communautés juives, certaines n'étudiant que les écritures sacrées alors que d'autres étudiaient également des sujets scientifiques contemporains. À cette époque, l'éducation juive en Palestine était déterminée par la pédagogie utilisée dans le pays d'origine des philanthropes, et les écoles fonctionnaient dans le cadre de « salles » d'étude situées au domicile même de l'enseignant.

Lors de la Première Guerre mondiale, un mouvement sporadique de construction d'écoles spécifiques, publiques et relativement grandes, se mit en place. Le modèle émergent des écoles modernes, nouveau partout dans le monde, fut apporté en Israël par des enseignants et des pionniers originaires d'Europe, qui avaient émigré, mus par des motivations sionistes. Ces écoles furent

1. Article traduit par Robert Elbaz et Marie-José Sanselme.



Illustration n° 1.
Lycée hébraïque Herzliya (Tel-Aviv – Jaffa), construit en 1911.
 Carte postale (années 1920).

construites sur le modèle occidental des « institutions éducatives européennes modernes », tant en matière de pédagogie et de contenus d'enseignement qu'en ce qui concernait la structure même des établissements. Cette conception était issue de l'histoire du développement des écoles en Europe, dont les plus anciennes furent construites dans les enclos des cathédrales. Tout en se séparant des édifices religieux, elles avaient « emprunté » les images des façades des cathédrales, les « marquant » ainsi comme lieux d'étude. Les quelques rares écoles fondées par des philanthropes juifs reprenaient cette grande façade, semblable à celles des universités européennes et des *madrasas* iraniennes, avec des modifications conformes à l'architecture éclectique qui prévalait à la fin de la domination ottomane en Palestine. Cette façade comprenait des éléments décoratifs et symboliques provenant du fonds commun de motifs juifs, ainsi que des représentations tirées de découvertes archéologiques, utilisées pour illustrer le rapport historique du peuple juif à la terre d'Israël. Simultanément, des écoles construites dans des communautés agricoles furent planifiées, qui présupposaient que l'éducation des enfants dans un contexte rural n'exigeait que des compétences rudimentaires : savoir lire, écrire et compter. Ces écoles étaient des bâtiments de pierre, symétriques, au toit en pente, dont on pensait qu'ils évoquaient un village – un modèle lui aussi tiré de l'imagerie collective européenne.

À la fin de la Première Guerre mondiale, un mandat fut accordé au gouvernement britannique, en 1922, pour préparer le territoire à un statut autonome fondé sur des mécanismes de gouvernance moderne, et pour s'efforcer de

mettre en place une patrie pour le peuple juif. Au tout début du mandat britannique, seules quatre-vingt-quinze écoles fonctionnaient dans les huit cents villages arabes, et les subventions du gouvernement étaient exclusivement destinées à la mise en place d'un système éducatif destiné à la population arabe. De nombreux enfants juifs étudiaient dans des institutions éducatives construites par l'Organisation sioniste mondiale², des organisations juives et des philanthropes ; en dépit des différences de langues et de systèmes éducatifs, tous travaillaient pour acquérir les diplômes qui les aideraient à fonder la patrie du peuple juif en Israël.

Une génération plus tard, au milieu du XX^e siècle, l'éducation « moderne » de l'époque est, selon John Dewey, statique et « archaïque », car elle vise avant tout à transmettre aux enfants des valeurs culturelles du passé. Mais d'une certaine façon, les objectifs sionistes éloignaient les pratiques éducatives de cet aspect statique, en raison du désir de changer la réalité politique et culturelle des juifs, après les pogroms meurtriers qui avaient eu lieu en Russie et en Europe de l'Est. L'éducation sioniste, qui s'efforçait de faire advenir un changement fondamental aussi bien dans le monde juif que dans la politique au Moyen-Orient, était donc essentiellement dynamique. Une partie de ce désir de retour à la terre ancestrale reposait sur la renaissance de l'hébreu, qui était jusqu'alors principalement utilisé dans un contexte religieux. Cette renaissance entraîna des changements importants dans les pratiques d'étude quotidiennes et conduisit à la création de sujets d'étude sionistes dans toutes les matières enseignées, afin d'encourager l'*ethos* de ce « retour chez soi ». Les enseignants durent créer leurs propres curricula et adapter les structures de classe et les matériaux d'études, en incluant par exemple des pratiques dynamiques telles que des voyages pédagogiques en terre biblique, pour étudier l'histoire et la Bible. Il s'agissait de préparer l'avenir. Un poids considérable pesait sur les enseignants et sur les élèves : la mission sioniste de construire l'avenir collectif national.

Une nouvelle forme de colonisation fut créée, le kibboutz, partie intégrante du concept utopique de la future nation. Les fondateurs des kibboutz étaient des jeunes gens qui avaient abandonné, par passion idéologique, le monde juif religieux et conservateur en Europe, et qui aspiraient à créer en Israël une alternative sociale, à mettre en œuvre une idéologie socialiste fondée sur l'égalité, avec la conviction que les valeurs les plus nobles sont le travail et une vie modeste. La conception architecturale des kibboutz constituait une synthèse des idées socialistes modernistes des architectes formés en Europe et qui arrivèrent dans le pays avec les vagues successives d'immigration. Ces architectes connaissaient bien les idéologies et les utopies qui animaient les fondateurs des kibboutz. Ils y adhérèrent, et intériorisèrent leurs tentatives de concrétiser ces idées, en s'efforçant de construire les kibboutz de manière à

2. World Zionist Organization (WZO).

fournir aux futures générations des structures conformes aux idéaux de coopération, d'assistance mutuelle et d'égalité.

Dans les kibboutz, les maisons d'enfants furent créées immédiatement après la Première Guerre mondiale, incarnant un nouveau modèle éducatif et architectural d' « éducation collective », une sorte de micro-kibboutz pour enfants, situés dans des maisons conçues pour la vie, le jeu et l'apprentissage. Ces maisons d'enfants fournissaient une solution à la dure réalité vécue par les pionniers, hommes et femmes, qui travaillaient de longues heures dans des métiers physiquement éprouvants, comme l'agriculture, le bâtiment ou les routes, tout en répondant à la nécessité quotidienne d'élever les enfants. À cette époque, les colons juifs étaient confrontés à une autre difficulté : celle de reconstituer des fratries pour les pionniers ou leurs enfants, survivants des pogroms en Europe et de la Première Guerre mondiale, qui avaient laissé des dizaines de milliers de jeunes orphelins que l'on envoyait rejoindre leurs familles. Au fil du temps, cette pratique, au départ née d'une simple nécessité d'entraide, contribua à façonner l'idéologie du « sommeil collectif », qui permettait aux membres du kibboutz d'élever leurs enfants dans des conditions d'égalité, incluant même des tentatives pour abolir les différences entre familles, devenant ainsi un principe fondateur de l'idéologie du kibboutz.

Selon Althusser, on peut considérer le fossé générationnel entre les grands-parents européens et les jeunes immigrants comme le facteur qui permit la mise en place de pratiques éducatives adaptées à ces idéologies. Au fil du temps, afin de faire évoluer les pratiques éducatives avec l'idéologie du kibboutz, les colons se familiarisèrent avec les idées et les théories de penseurs tels que Jean-Jacques Rousseau, Robert Owen ou Sigmund Freud, ainsi qu'avec les expériences éducatives développées en Europe par Maria Montessori et Georg Kerchensteiner, les théories de John Dewey aux États-Unis, ainsi que le modèle arrivé de Russie, où des foyers pour les orphelins politiques avaient été créés, et qui fonctionnaient comme les républiques d'enfants dans l'esprit d'Anton Makarenko. Tout cet ensemble conduisit à la formulation d'une éducation radicale.

En 1924, un conseil de membres d'un kibboutz débattit pour savoir s'il fallait séparer les maisons d'éducation de la zone de vie. Dans l'esprit des mouvements de jeunesse, certains défendaient l'idée que la ferveur juvénile ferait voler en éclats le conformisme des adultes : il en découlait que les enfants devaient être élevés dans des « colonies d'enfants » ; d'autres colons, nombreux, exigeaient que les enfants soient plus proches de la population adulte. Cet antagonisme aboutit à la création d'un double système éducatif au sein du mouvement des kibboutz :

– « l'École à domicile », qui fut créée au sein du mouvement *Hakibbutz Hameuhad*, et dont les membres promouvaient le concept de grands kibboutz constitués de centaines de membres, chacun disposant de son école ;

– une école locale commune inter-kibboutz, « l'Institut d'éducation », fondée au sein du mouvement *Hakibbutz Ha'artzi Hashomer Hatzair*, un mouvement qui voulait maintenir un discours idéologique personnel entre les membres de la communauté, dans les kibboutz où le nombre d'enfants ne permettait pas d'envisager une école. Cela contribua à une conception éducative promouvant une société de jeunes indépendants, au sein d'une institution éducative desservant un certain nombre de kibboutz locaux.

L'architecture de l'« École à domicile » est unique en ce qu'elle incorpore dans un bâtiment humble, de style néo-rural, la substance même du modèle plus tardif de l'école moderne de l'ère industrielle, avec ses salles dédiées aux sciences, aux arts et aux travaux manuels. Cette nouveauté était parfaitement adaptée à la conception d'une commune large visant à associer agriculture et industrie, à n'être « ni une ville ni un village ». Selon Deleuze et Guattari, la structure scolaire construite sur le modèle industriel moderne correspond à un grand bâtiment centralisé qui se développe comme un arbre, maintenant une relation hiérarchique verticale dans le temps et dans l'espace, du bas vers le haut, depuis les racines, le tronc et les branches, jusqu'au feuillage. Mais l'« École à domicile » correspond à la structure décentralisée du rhizome, un terme technique utilisé pour décrire les mauvaises herbes, l'herbe et les réseaux végétaux, qui poussent simultanément dans toutes les directions, où chaque particule contient tous les composants de l'ensemble, de valeur égale à toutes les autres particules qui constituent le pré. Ainsi, dans une « École à domicile », il est possible de construire n'importe quel nombre d'unités selon le nombre de groupes, de manière à ce que chacune des unités offre les mêmes caractéristiques « génétiques » de la « classe », c'est-à-dire une salle d'étude, des chambres, une cuisine, une salle à manger, des douches et des toilettes.

Le mouvement *Hakibbutz Ha'artzi Hashomer Hatzair* rencontra dans le Style international³ les idéaux de ses fondateurs européens, eux-mêmes de gauche et architectes dynamiques du Modernisme social. Désireux de dépouiller les bâtiments de toute notion de décoration bourgeoise, ils optèrent pour un grand bâtiment moderne aux lignes simples, lors de la construction de leur première institution éducative, près du kibboutz Mishmar Haemek. Son emplacement fut fixé au sommet d'une colline, comme l'Acropole, lui conférant ainsi le statut symbolique d'un temple de l'étude. Selon les termes de Peter Berck, tout rituel est fondé sur des différences entre le haut et le bas, la gauche et la droite, etc. La marche quotidienne jusqu'au sommet de la colline vers la « grande maison » soulignait l'importance de l'éducation pour les kibboutz de *HaShomer*

3. Le Style international est un courant architectural qui s'est épanoui entre les années 1920 et la fin des années 1980. Il marque l'arrivée des idées du Mouvement moderne aux États-Unis, et résulte du mariage des idées de l'école du Bauhaus avec les techniques de construction en acier et en verre en usage aux États-Unis. Rompant avec les traditions du passé, ses architectes privilégient la mise en valeur des volumes par des surfaces extérieures lisses et sans ornementation. Ils souhaitent utiliser toutes les possibilités offertes par le béton, l'acier et le verre. *NdlR, d'après Wikipédia.*



Illustration n° 2.

L'Institut d'éducation des enfants du mouvement *Hakibbutz Ha'artzi Hashomer Hatzair*, près du kibboutz Mishmar Haemek, au début des années 1930

(Josef Neufeld, architecte).

Photo : Archives Shumeria, Kibboutz Mishmar HaEmek.

Hatzair. À l'époque, ce bâtiment était l'un des plus grands du secteur, avec ses trente-neuf chambres, ses six salles de classe, ses ateliers, laboratoires, douches et salles de bains. Les lieux de vie étaient contigus aux salles de classe, au point que les enfants avaient l'impression d'habiter dans l'école. Aligner les pièces à vivre reflétait l'idée d'égalité entre tous les résidents, tout en correspondant aux besoins des personnels d'accompagnement et des gardiens de nuit. Ce principe évoque le modèle autoritaire que Michel Foucault a rattaché au *Panopticon* de Jeremy Bentham, mettant ainsi en lumière une certaine fragilité de la vie des jeunes, vivant dans une école totalement ouverte, dans un bâtiment conçu pour associer les visions avant-gardistes et une architecture moderniste, un style de vie promouvant la modestie et la simplicité, avec ses lignes droites et son plâtre blanc. La contradiction présente dans le système éducatif des kibboutz *HaShomer Hatzair* se retrouve dans le bâtiment lui-même, incitant les enfants à expérimenter des pratiques autonomes pour autant que celles-ci conduisent sur le « bon chemin », celui qui mène au but et à l'*ethos* prêchés par le mouvement.

Durant le mandat britannique, la construction d'écoles se caractérisa par de grandes différences entre les processus de décision dans les différentes



Illustration n° 3.

**Tel-Aviv : au premier plan, le séminaire pour enseignants Levinsky ;
à l'arrière-plan, l'école primaire Ledugma. Tel-Aviv, années 1930
(Jacob Ben Sira, ingénieur).**

Photo : Central Zionist Archive, Jérusalem.

111

colonies. Les processus de construction des écoles des kibboutz associaient de nombreux partenaires : membres du kibboutz, représentants du mouvement des kibboutz, des organisations et des personnes privées qui contribuaient au financement, architectes urbanistes et consultants. Ils devaient rendre des comptes aux élus, à l'Organisation sioniste mondiale et au ministère de l'Éducation relevant du mandat britannique, tout cela afin de concevoir des écoles à la fois spécifiques et suffisamment génériques pour traduire concrètement une vision d'un idéal social. Dans les années trente et quarante dans les grandes villes – à la différence de ce qui avait été prévu lors des débuts prometteurs du mandat britannique –, il y eut au contraire une détérioration régulière de l'architecture scolaire. Les écoles furent construites avec un financement minimal et l'impact du Style international sur les projets architecturaux se limita à la suppression des éléments décoratifs sans autre alternative, dans la plupart des cas. Le modèle de l'école moderne tel qu'il avait été formulé à Tel-Aviv associait le modernisme avec un fonctionnalisme efficace et avec ce que l'on nommera plus tard l'« ingénierie humaine », c'est-à-dire le moyen le plus efficace de rassembler un grand nombre d'élèves dans un espace le plus réduit possible. Ce modèle fut mis au

point par l'ingénieur en chef de la ville, qui n'était pas un architecte confirmé et ne considérait pas le modernisme comme une série de propositions mais comme une réponse unique formulée une fois pour toutes.

La création de l'État d'Israël en 1948, la loi sur l'enseignement obligatoire de 1949 et celle sur l'enseignement d'État de 1953 contribuèrent à la centralisation du système éducatif. Les années qui suivirent la création de l'État furent celles d'un déficit chronique d'écoles et de classes, dû à la nécessité d'inscrire des centaines de milliers d'enfants – réfugiés juifs venus d'Europe après l'Holocauste, ou des pays arabes, et qui arrivaient dans un État jeune et démuni. Durant cette période, la plupart des écoles furent construites selon une conception minimaliste et uniforme fondée sur deux modèles :

– le « modèle Ben Sira », une structure orthogonale de deux ou trois étages avec des classes carrées ouvrant sur un long couloir. Ce modèle, utilisé pour les écoles construites par le ministère de l'Éducation, disposait de deux variantes : à circulation unique, avec des salles de classe disposant d'une seule ouverture sur le couloir ; et à circulation bidirectionnelle, dans lequel les salles de classe ouvraient des deux côtés sur un double couloir large ; Le « modèle Ben Sira » ;

– le « modèle Glickson », utilisé pour les écoles construites par le ministère du Logement : à l'origine, des bâtiments en forme de papillon dont les salles de classe ouvraient deux par deux sur un escalier, comme des appartements dans un immeuble.

Les deux modèles, qui utilisaient des matériaux et des techniques efficaces et bon marché, manquaient toutefois de pièces annexes, ressemblant en cela au premier modèle moderne de l'ère industrielle. À la même époque, un petit nombre de bâtiments scolaires spécifiques furent également construits dans différentes communautés de travailleurs ou dans des écoles progressistes fondées par des organisations disposant de fonds mis à disposition par des mécènes.

L'analyse des modèles utilisés pour les bâtiments scolaires gouvernementaux à la lumière des différentes théories de l'espace montre que le « modèle Ben Sira » obéit au système de Deleuze et Guattari de la structure arborescente, servant ainsi au mieux le système éducatif à une époque où la société israélienne prônait l'assimilation de l'*ethos* sioniste et créait les conditions d'un *melting-pot* constitué de réfugiés juifs de différents pays et de différentes cultures. En termes althusseriens, il existait une congruence entre l'idéologie éducative et les pratiques quotidiennes. Le « modèle Glickson » obéit également à la structure diffuse du rhizome, créant un ensemble différencié d'unités indépendantes existant côte à côte, disposition qui posait des problèmes de liaison et de connexion entre les différentes salles de classe de l'école. Selon les termes de Pierre Bourdieu, le « modèle Glickson » fut conçu comme une structure dépourvue de « seuil ». Lorsqu'il étudiait l'habitat kabyle, Bourdieu considérait le « seuil »

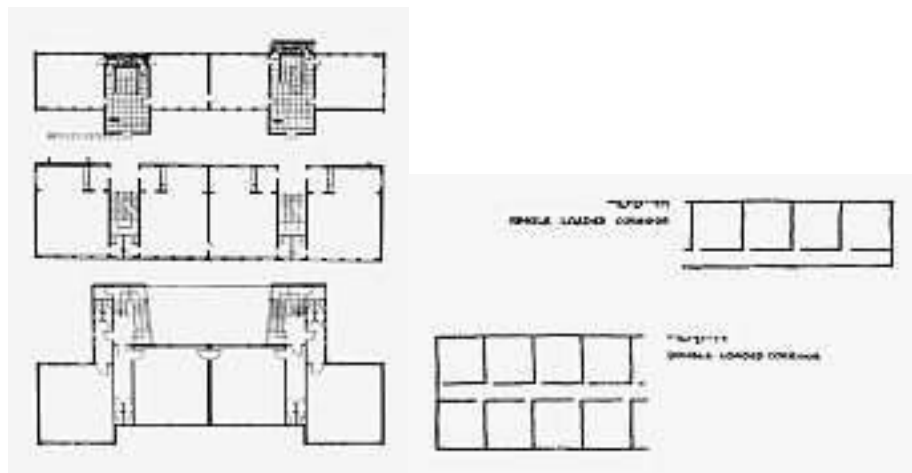


Illustration n° 4.
À gauche, plan schématique du « modèle Glickson ».
À droite, plan schématique du « modèle Ben Sira ».

comme un lieu de passage et un point de rencontre nécessaire entre deux espaces définis par leurs relations aux mouvements corporels et aux déplacements sociaux significatifs. Le seuil est une frontière sacrée où la logique est chamboulée et « l'intérieur » défini en relation avec son opposé dialectique, « l'extérieur ». Selon Bourdieu, le « modèle Glickson » prive les élèves d'un espace « externe », public, disposant d'un hall d'entrée et d'un couloir entre les classes, réduisant par là-même la mesure de l'intimité d'une salle de classe et les espaces scolaires « internes » qui ne sont ni des salles de classe ni des cours de récréation. Dans le monde des enfants, le seuil est le lieu où se produit la transformation de la récréation à la classe, le couloir celui où le rythme et le mouvement changent, où l'on passe de la course à la marche, où l'on baisse la voix, où l'expression verbale évolue, depuis les échanges associatifs libres à un dialogue ordonné et contextualisé. Ces réflexions peuvent expliquer la disparition graduelle du « modèle Glickson » au fil des années, contrairement à la pérennité du « modèle Ben Sira », toujours en usage.

Au début des années soixante, l'État d'Israël traverse une période de stabilité et de relative abondance. L'accroissement des ressources favorise l'éclosion de l'architecture israélienne, développant et étendant les idées architecturales modernistes européennes des années vingt et trente et formulant un langage architectural local unique et brutaliste⁴. Suite au vote de lois sur l'éducation, et après avoir scolarisé tous les enfants d'immigrants, le système éducatif

4. Le brutalisme est un style architectural issu du modernisme et en vigueur entre les années 1950 et 1970. Le terme vient du béton « brut ». Les premiers exemples d'architecture *brutaliste* sont inspirés des travaux de Le Corbusier. (NdlR, d'après Wikipédia).

se stabilise lui aussi. En 1966, la fin du gouvernement militaire conduit à intégrer les enfants arabes dans le système éducatif national. Pour la première fois, ce public bénéficie de l'application des lois sur l'enseignement obligatoire, augmentant le nombre d'enfants scolarisés et incluant l'éducation obligatoire des filles.

Du milieu des années 1960 jusqu'au milieu des années 1970, les ministères du Logement et de l'Éducation publient des documents définissant les normes générales relatives aux écoles, y compris les dimensions des salles de classe. Il est intéressant de noter qu'à cette époque, les écoles construites par des autorités locales riches ou par des philanthropes cautionnent également la standardisation minimaliste de salles de classe bondées, considérée comme la norme. En revanche, on note une véritable créativité architecturale et des ambitions dans les espaces au-delà des salles de classe. On tente de créer des « piazzas » et des espaces ouverts entre les classes, dans ce que Walter Benjamin a appelé « une architecture de promenade ». Selon Kenneth Frampton, cette stratégie architecturale, qui concentre ses efforts sur le traitement des espaces ouverts et des lieux de passage, sans consacrer la même attention à la structure des salles de classe, qui demeurent frontales et surpeuplées, met en avant « deux langages tectoniques » : l'un, régulé, à l'intérieur des limites de la salle de classe, fonctionnant selon des règles strictes décrites par Bentham et Foucault dans le mécanisme structurant du *Panopticon*, sert de diagramme permettant de placer les élèves en rang, à portée de vue de l'enseignant ; l'autre, dynamique, à l'extérieur de la salle de classe, permet de se déplacer à loisir selon des rythmes décrits par Benjamin, ménageant des espaces pour réfléchir, méditer et imaginer.

À la fin des années 1960, au moment de passer du primaire au secondaire, de nombreux élèves tendent à sortir du système éducatif, principalement en raison de l'autonomie accordée aux établissements secondaires dans les processus de sélection. Afin de garantir à un plus grand nombre d'élèves l'accès à l'enseignement secondaire, une réforme du système éducatif modifie la structure des études en 1968. On passe d'une division de huit ans dans le primaire et de quatre ans dans le secondaire à une division de six ans dans chaque cycle. Cette réforme conduit à la fondation d'établissements intégrés et d'établissements secondaires polyvalents, scolarisant des élèves de différents milieux et de différents statuts socio-économiques. Les établissements intégrés construits grâce à des financements philanthropiques exigeaient une recherche préliminaire et une certaine qualité des bâtiments, conduisant à la mise en place de programmes et de normes pour les bâtiments scolaires, à l'élargissement du champ d'application de ces normes, ainsi qu'à la tentative d'associer les architectes locaux les plus connus à la planification de ces établissements.

À la fin des années 1970 et durant les années 1980, le discours socio-économique mondial prend un virage à droite, connu sous l'appellation de « Reagano-Thatchérisme ». L'architecture, elle aussi influencée par ce nouveau

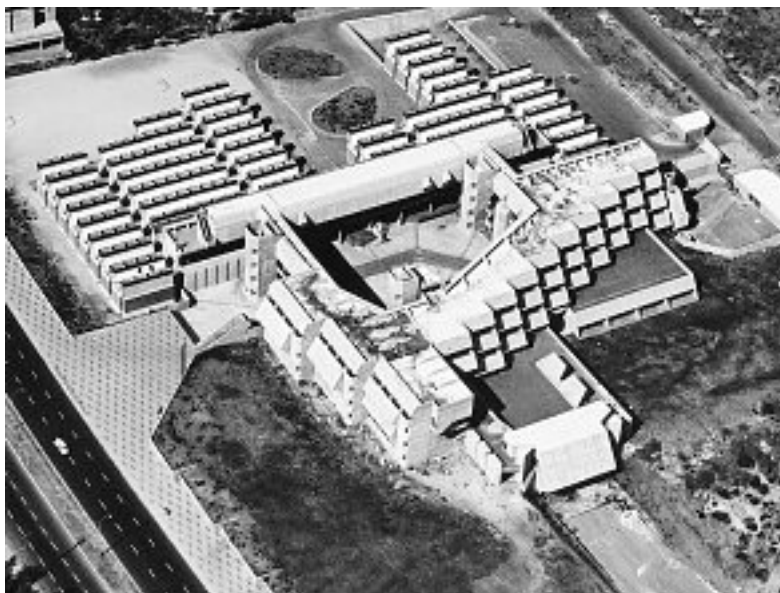


Illustration n° 5.

**Amal Lady Davis High School, avec sa promenade. Tel-Aviv,
fin des années 1960 (Ram Karmi, architecte).**

Photo : Ran Erde.

courant, commence à renoncer au discours centré sur le bien-être des utilisateurs finaux au profit de l'expression personnelle des architectes, dans l'esprit du postmodernisme. En 1977, un changement politique historique conduit au pouvoir le Likoud, parti de droite. Dans le même temps, le discours socio-économique dominant s'infléchit vers le pluralisme individuel et une politique économique libérale, tout en formulant des exigences contradictoires de renforcement des aspects nationaux. Suite à l'accession au pouvoir du Likoud, un processus de délégitimisation des kibboutz s'instaure, également nourri par la crise financière et morale du mouvement des kibboutz, laquelle est utilisée par le pouvoir pour limiter l'accès des kibboutz aux budgets spécialisés. Les kibboutz doivent transformer les petits établissements qui fonctionnaient selon le principe éducatif social de « l'École à domicile » en écoles régionales. Les difficultés rencontrées par le mouvement des kibboutz révèlent une profonde crise sociale et idéologique, due en grande partie à l'opposition entre les valeurs socialistes du kibboutz et l'intégration des principes du capitalisme de marché, qui commence à asseoir sa position dominante dans la société et l'économie israéliennes. Ainsi, tout en abandonnant durant la journée les maisons d'enfants au profit des écoles régionales, de nombreux kibboutz adoptent pour les enfants le système des nuits passées chez soi, en famille.

Ce changement de discours conduit à des stratégies contrastées où, d'une part, l'État encourage la privatisation et cherche à obtenir une variété de spécialisations, alors que, d'autre part, il crée une culture gouvernementale et fiscale encourageant la normalisation et l'efficacité. Dans cet esprit, un processus de décentralisation est entrepris et la responsabilité des bâtiments scolaires est transférée aux autorités locales. Constatant qu'une expertise insuffisante ne permet que très rarement de construire des établissements scolaires, les autorités locales fondent la Société des services économiques du gouvernement local (MASHKAL). Au début des années 1980 est instaurée la pratique des appels d'offres pour la planification et la maîtrise des travaux. Les entreprises sont chargées de suggérer des plans et d'évaluer leur coût, un processus qui raccourcit considérablement le délai nécessaire à la construction d'une école. Avec ce système, il est facile d'acheter un bâtiment complet sur catalogue et de choisir l'un des modèles disponibles à un prix fixé. En pratique, ce processus aboutit au remplacement de la tutelle gouvernementale par un corps centralisé non gouvernemental. Par conséquent, l'institution en charge de la planification et de la construction n'est plus le ministère de l'Éducation, et les considérations pédagogiques cèdent le pas à la rentabilité. Ces développements placent la prise de décision des autorités locales et la responsabilité de la création des écoles entre les mains des urbanistes et non plus des gestionnaires des départements éducatifs, qui cessent ainsi de prendre part au processus de planification et de construction des écoles.

Ces changements entraînent une standardisation et une uniformisation accrues des établissements scolaires, construits à l'économie. Des centaines d'écoles préfabriquées sont disséminées partout dans le pays, dans les villes et dans les banlieues, par monts et par vaux, sans tenir aucun compte de leur adaptation aux utilisateurs finaux, au climat et aux autres conditions locales. Avec pour résultat architectural des bâtiments durs et violents, qui ne tiennent pas compte des besoins pédagogiques des élèves et de l'équipe enseignante, et montrent une absence totale de conscience des expériences vécues par les enfants et de la façon dont les bâtiments peuvent exercer une influence ou une stimulation sur eux. Cette standardisation des bâtiments contraste fortement avec les évolutions pédagogiques en cours dans le système éducatif, qui placent « l'enfant au centre du système », encouragent la diversité et favorisent l'émergence de toute une série d'initiatives pédagogiques autour de l'apprentissage actif centré sur l'individu.

Au début des années 1990, avec le changement de gouvernement et sous l'autorité d'Yitzhak Rabin, de nombreuses ressources financières sont allouées à l'éducation. C'est dans ce cadre qu'est conduite une expérience de création de dix écoles dans tout le pays, dans des communautés juives et arabes, expérience dans laquelle le processus de planification architecturale intègre les professionnels de l'éducation. Les normes en matière de dimensions des bâtiments évoluent



Illustration n° 6.

École préfabriquée à Or Yehuda (années 1980). Architecte Yigal Bejerano.

Photo : Mashkal.

vers un schéma général dit « extérieur fixe / intérieur flexible ». En conséquence, le ministère de l'éducation et de la culture fournit le financement global d'un bâtiment en fonction du nombre de salles de classe prévues, laissant les autorités locales, la communauté, l'équipe éducative et l'architecte libres de faire leur choix parmi une multitude de composants destinés à l'école. En pratique, cette liberté n'est que rarement mise à profit : actuellement, de nombreux responsables locaux préfèrent encore acheter des écoles génériques disponibles dans le catalogue du MASHKAL. Certaines autorités locales plus riches, qui complètent les fonds fournis par le ministère, ont modifié une partie des espaces extérieurs aux salles de classe au fil des années, s'adaptant ainsi aux nouvelles tendances architecturales et aux conceptions de certains architectes, mais la salle de classe elle-même n'a pas changé de manière significative, demeurant telle qu'elle était à la fin du XIX^e siècle. Le cours magistral, apparu au point culminant de la révolution industrielle, ne répond plus aux besoins d'une société technologique dont les diplômés sont censés s'adapter à la mondialisation actuelle. Henri Lefebvre affirme que chaque type d'espace est ouvert à une lecture fractale, parce que la société reproduit partout ses valeurs, sa hiérarchie, sa division du travail, etc. Cette configuration archaïque de la salle de classe montre qu'il est urgent de créer de nouvelles « images spatiales », de la réaménager et de la

considérer comme le point focal de la restructuration de l'école toute entière, contribuant ainsi à abandonner les modèles anachroniques d'espaces d'apprentissage qui ont survécu jusqu'à aujourd'hui au profit de modèles répondant aux besoins de la société actuelle comme à ceux de la société future : des modèles qui tiennent compte des recherches sur le pouvoir du « lieu » et sur l'impact de la structure d'une école sur les pratiques d'apprentissage, ainsi que sur le « climat » culturel qui en découle.

BIBLIOGRAPHIE

- Bourdieu, P. (2000), *Esquisse pour une théorie de la pratique*, Paris : Seuil, 2000.
- Buras, N.H. (1998), *Romantic Intentions in Architecture : Palestine, 1920-1940*, Haifa : Technion.
- Burke, P. (1989), « History as Social Memory », in Thomas Butler (ed.), *Memory, History, Culture and the Mind*, Oxford : Architectural Press, 1989.
- Deleuze, G., Guattari, F (1980)., *Mille plateaux*, Paris : Éditions de Minuit, 1980.
- Dewey, J. (1930), *Human Nature and Conduct : An Introduction to Social Psychology*, New York : The Modern Library.
- Evans, R. (1997), « Figures, Doors and Passages », in : *Translations from drawing to building and other essays*, London : Architectural Association.
- Foucault, M. (1975), *Discipline and Punish : The Birth of the Prison* (London & New York : Penguin.
- Fraumpton, K. (1995) « Postscriptum : The Tectonic Trajectory, 1903-1994 », *Studies in Tectonic Culture : The Poetics of Construction in Nineteenth and Twentieth Century Architecture*, Cambridge, MA : MIT Press.
- Iram, Y., Schmida M. (1998), *The Educational System of Israel* (Connecticut : Greenwood Press.
- Lefebvre, H. (1974), *La production de l'espace*, Paris : Éditions Anthropos.